Sonderabdruck



FRAUENBILDUNG

ZEITSCHRIFT FÜR DIE GESAMTEN INTERESSEN DES WEIBLICHEN UNTERRICHTSWESENS

HERAUSGEGEBEN VON

PROF. DR. J. WYCHGRAM

III. JAHRGANG * TG * 1904 * X. HEFT *

LEIPZIG UND BERLIN
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER

AUSGEGEBEN AM 31. OKTOBER 1904

FRAUENBILDUNG.

Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens.

Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

Herausgeber: Direktor Prof. Dr. J. Wychgram in Berlin.

Jährlich 12 Hefte zu 3 Druckbogen; der Preis für das Halbjahr beträgt 6 Mark. Jedes Heft enthält Aufsätze, Mitteilungen und Literaturberichte. Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die „FRAUENBILDUNG“ will den gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens dienen. Sie berücksichtigt das höhere Mädchenschulwesen wie die Vorbereitung der Lehrerinnen sowohl auf den Lehrerinnenseminaren als auf den Universitäten, einschließlich der gymnasialen Veranstaltungen, ebenso aber auch den Volksschulunterricht für Mädchen, wie das Mädchenfortbildungsschulwesen und den kaufmännischen und technischen Unterricht der weiblichen Jugend. Die neue Zeitschrift verfolgt das Ziel, die innere Einheit dieses großen Gebietes der Frauenbewegung darzulegen und der Förderung jeglicher Mädchen- und Frauenbildung unter diesem Gesichtspunkt zu dienen.

Die Zeitschrift steht jeder ernsthaften und gediegenen Erörterung dieser Probleme offen, sie will erörtern, suchen, untersuchen, und hofft, indem sie dem Widerstreit der Meinungen weitherzig freie Bahn gibt, die Mittellinie zu finden, auf der die Zukunft sich dem heranwachsenden Geschlechte zum Segen bewegen muß.

Aufsätze aus dem Gesamtgebiet der Frauenbildung, sowie Rezensionsexemplare aus demselben und der allgemeinen einschlagenden wissenschaftlichen, pädagogischen und methodischen Literatur werden unter der Adresse der Verlagshandlung erbeten.

Aufsätze und größere Mitteilungen werden mit 45 Mk. für den Druckbogen von 16 Seiten honoriert. Außerdem werden den Verfassern von größeren Aufsätzen 20, von kleineren Aufsätzen 10 Sonderabdrücke unentgeltlich und portofrei, eine größere Anzahl auf Wunsch zu den Herstellungskosten geliefert.

INHALT DES VORLIEGENDEN HEFTES.



Sonderabdruck aus dem 10. Hefte des III. Jahrgangs der „Frauenbildung“.
Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Gymnasium und Mädchenschule.

Von Dr. HEINRICH MEYER-BENFEY in Göttingen.

In den Verhandlungen des internationalen Frauenkongresses über Frauenbildung war mir nichts überraschender und erfreulicher zugleich, als das allgemeine, einstimmige und unbedingte Bekenntnis zur Forderung der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter. Zum Teil kam dies Resultat dadurch zustande, daß eben überwiegend solche sprachen, die die gemeinsame Erziehung bereits praktisch erprobt hatten; und daß diese durchweg gute Erfahrungen damit gemacht hatten und infolgedessen Freunde der Sache waren, das war mir nichts Neues. Aber daß auch die Rednerinnen (und Redner) aus den Ländern, wo solche Erfahrungen noch nicht vorlagen und wo man also ein gewisses Recht auf Voreingenommenheit und Bedenklichkeit hatte — es handelt sich natürlich in der Hauptsache um Preußen — sich ausnahmslos in zustimmendem Sinne aussprachen, das hätte ich vor vier Jahren, als ich mich zum ersten Male mit der Frage gymnasialer Bildung für Mädchen auseinandersetzte, nicht für möglich gehalten.

Nun ist dieses einstimmige Bekenntnis natürlich an sich ohne maßgebende Bedeutung für den Gang der Dinge. Aber daß es nicht bloße Theorie bleiben, sondern auch bei uns über kurz oder lang in Praxis umgesetzt werden wird, das zu hoffen haben wir guten Grund. Denn es spricht für diese Reform ein sehr gewichtiges Moment, das in der Regel Reformbestrebungen im Wege zu stehen pflegt: der finanzielle Gesichtspunkt. Wie die Dinge jetzt liegen, muß man dem Drängen auf bessere Mädchenbildung irgendwelche Konzessionen machen. Und da wird am Ende doch der Umstand, daß Mädchengymnasien ziemlich kostspielig sind, die Zulassung von Mädchen zu den bestehenden Gymnasien nichts kostet, den Ausschlag geben und die „sittlichen“ Bedenken überwinden helfen, die der gewöhnliche Sterbliche nun einmal grundsätzlich hat gegenüber allem, was nicht durch alte Gewohnheit geheiligt ist.

Es könnte scheinen, als sei mit der allgemeinen Zulassung der Mädchen zu den Knabenschulen, wenn sie erst Tatsache geworden ist, das Problem der Mädchenbildung überhaupt erledigt. Daß dem nicht so ist, das resultiert aus der Situation, in der sich zwei der in Betracht kommenden Schulformen in der Gegenwart befinden.

Da ist zunächst das Gymnasium. Wäre dies heute noch so allgemein und zweifellos als Hüter und Vermittler der höchsten Bildung anerkannt wie vor 50 oder 100 Jahren, dann läge die Frage wesentlich einfacher. Bekanntlich ist das nicht mehr der Fall. Immer mehr wird der Bildungswert des Gymnasiums in Frage gestellt; immer mehr wird das Gymnasium seinem altüberlieferten Charakter entfremdet, modernisiert, und in den Fluß einer Entwicklung hineingezogen, deren Endresultat nicht abzusehen ist. Was sollen die Frauen unter diesen Umständen tun? Sie können sich zunächst in dem Streite um das Gymnasium neutral verhalten. Sie können und müssen zunächst einfach die Knabenbildungsanstalten hinnehmen, wie sie jetzt sind, und den Zugang zu den bestehenden Schulen fordern sowohl im Interesse der Gleichstellung mit dem Manne, wie im Hinblick auf das Universitätsstudium. Aber sobald dies nächste Ziel erreicht ist, dann wird die Frage nach dem Wert und den Zukunftsaussichten des humanistischen Gymnasiums für die Frauen ebenso wichtig und brennend werden, als sie für die Männer ist. Und schon jetzt wird der Kampf um die Zulassung zum Gymnasium ganz anders

geführt werden, je nachdem man in ihm eine dauernde, an sich und für immer wertvolle Bildungsform sieht oder eine vorübergehende und zum Untergange reife Institution, einen Notbehelf, ein zurzeit noch notwendiges Übel. Und besonders die Form, in der man die gymnasiale Bildung vermittelt, wird wesentlich durch diesen Punkt bestimmt sein. Sieht man im Gymnasium nur die Heerstraße zur Universität, lernt man alle die schweren und anspruchsvollen Dinge, die ihm eigentümlich sind, nicht um ihrer selbst willen, sondern nur weil das Abiturientenexamen sie verlangt, so ist jede Art der Vorbereitung für das Examen, die den Augenblickserfolg gewährleistet, gut, und die bequemste und kürzeste die beste. Man wird dann gegen Gymnasialkurse von dieser Seite nichts einwenden können. Bei dieser Auffassung ist jedoch, wie mir scheint, die notwendige Konsequenz, daß man die Frage aufwirft, wozu solche Examina überhaupt da sind und welche Berechtigung sie haben. Alles Lernen, das nur dem Examen dient, ist doch im Grunde eine sinnlose und unverantwortliche Zeitvergeudung, und jeder noch so geringe Zeitaufwand dafür ist barer Verlust und vom Übel. Demnach steht die Frage so: Entweder ist die humanistische Bildung, die unsere Gymnasien vermitteln, von wirklichem und dem auf sie verwendeten Maße von Zeit und Mühe entsprechenden Werte, — dann ist sie selbstverständlich zu erhalten und beide Geschlechter haben auf sie das gleiche Anrecht. Oder sie hat keinen Wert an und für sich und wird nur aus äußeren, praktischen Gründen gepflegt, dann muß man dahin streben, daß diese Gründe beseitigt werden und die alten Sprachen von den Schulen entfernt und auf die Universitäten verwiesen werden, wie es in Norwegen der Fall ist.

Also die entscheidende Frage ist die nach dem *Bildungswert des klassischen Altertums*. Wenn darüber gestritten wird, so sind die deutschen *Frauen* in einer etwas mißlichen Lage. Sie können hier nämlich, mit verschwindenden Ausnahmen, nicht aus eigener Erfahrung reden. Das gilt auch von denen, die ein sogenanntes Mädchengymnasium absolviert haben. Sie mögen gewiß ebensoviel Kenntnis und Verständnis der Antike gewonnen, sie mögen mit ebensoviel Liebe und Begeisterung diese Studien getrieben haben, — was uns mit zwölf Jahren Homer gewesen ist, das kann er einem erwachsenen Menschen doch nicht mehr sein. Es handelt sich gar nicht um eine höhere oder niedrigere Einschätzung, sondern der springende Punkt ist der: Für uns Gymnasialschüler waren in der für unsere „Bildung" entscheidenden Epoche, wo sich unsere überindividuelle geistige Physiognomie herausbildete, die lateinisch-griechische Literatur und Kultur die wesentlichsten und ausschlaggebenden Faktoren; sie sind daher mit unserer ganzen Bildung aufs festeste verwachsen, sie sind das Fundament derselben und können aus ihr gar nicht hinweggedacht werden, sie weniger als alles andere. Wer als reifer Mensch an sie herantritt, für den *können* sie diese Bedeutung gar nicht mehr haben, so sehr sie seinen Horizont erweitern und sein Kulturverständnis vertiefen mögen; denn der Grund seiner Bildung *ist* einmal gelegt und die entscheidenden Züge stehen fest. Er mag sie vielleicht viel besser verstehen, würdigen und genießen als wir grünen Jungens, aber im Ganzen seines geistigen Lebens werden sie unvergleichlich weniger ausmachen.

Dies müssen sich die Frauen also schon von den *Männern* sagen lassen. Aber ich fürchte, auch die meisten Männer, die jetzt von den Gymnasien gekommen sind, werden ihnen nicht recht Bescheid geben können. Denn die unausgesetzten Angriffe auf das humanistische Gymnasium beweisen auf jeden Fall das Eine: für einen sehr großen Teil der heutigen Abiturienten hat das Gymnasium den hohen Wert, der ihm sonst zuerkannt wurde, nicht gehabt. Woran liegt das? Nach meiner Meinung nicht an der gymnasialen Bildung selbst, denn es fehlt auch heute nicht an solchen, die mit ihr zufrieden sind. Viel mögen natürlich die einzelnen Lehrer und der Lehrbetrieb verschuldet haben; indessen, diese menschliche

Unvollkommenheit haftet allen Schulen stets und überall an; und ich sehe nicht ein, warum das Gymnasium von ihr besonders schwer betroffen sein sollte. Also wird die Ursache in den Schülern selbst liegen. Denn jede Bildung, und ganz besonders eine so hohe wie die humanistische, läßt sich nicht von außen eintrichtern; sie setzt, auch bei den vorzüglichsten Lehrern und der vervollkommnetsten Unterrichtsmethode, auch im Schüler schon eine gewisse Veranlagung und Empfänglichkeit voraus. Und diese geht eben den meisten, die heute ein Gymnasium besuchen, ab. Und zwar deshalb, weil nicht die Kinder dahin geschickt werden, die den Drang nach und den Beruf zu humanistischer Bildung in sich spüren, sondern die, deren Eltern es ihre Mittel erlauben. Leider sind nun Geld und Talent nicht immer vereinigt. Daher die große Zahl der unfähigen Schüler, die nicht mitkönnen und die begabten hindern, daher die endlosen Klagen über Überbürdung und der ganze Niedergang des Gymnasialbetriebes. Hier können alle Reformen, Modernisierungen, Änderungen des Lehrplanes und Heruntersetzung der Anforderungen nicht helfen, vielmehr kann nur eine strenge Sichtung des Schülermateriales den Verfall aufhalten und dem Gymnasium wieder zu seinem alten Glanze und Ansehen verhelfen. Würde aus der Überzahl derer, die heute die Bänke der Gymnasien drücken, etwa ein Viertel auf Grund der Befähigung ausgesiebt, und käme dann eine entsprechende Zahl ebenso ausgewählter Mädchen dazu, dann würden wahrscheinlich alle Klagen über diese Schulform und alle Zweifel an ihrer Berechtigung verstummen. (Ich denke, damit habe ich zugleich denen geantwortet, die uns die Absicht unterlegen, die gymnasiale Bildung für alle Mädchen obligatorisch zu machen.) Damit dies überhaupt erreichbar wird, muß natürlich das Gymnasium von allen materiellen Vorrechten und Berechtigungen befreit werden, die ihm ja hauptsächlich so viel ungeeignete Elemente zuführen. Gerade weil ich im Ernst nicht daran denke, gymnasiale und reale Bildung als innerlich gleichwertig anzusehen, darum halte ich die äußere Gleichstellung der verschiedenen „höheren" Bildungsanstalten für geboten und zeitgemäß.

Worin ich nun die Eigentümlichkeit und die Vorzüge der humanistischen Bildung erblicke, das habe ich in dem früheren Aufsatze über „Mädchengymnasien" in der Beilage zur Münchener Allgem. Zeitg. vom 7. Februar 1900 zwar keineswegs erschöpfend, aber hoffentlich für den unbefangenen Leser überzeugend zu zeigen gesucht. Ich will diese Ausführungen hier weder wiederholen, noch ergänzen, und ich kann um so eher davon absehen, als jener Artikel (ohne mein Zutun und Vorwissen) auch in der Zeitschrift für weibliche Bildung 28, S. 245—57, abgedruckt und in einer oder der anderen Form wohl allen Interessenten bekannt geworden ist; auch eine sachliche Widerlegung ist mir nicht zu Gesicht gekommen. Ich möchte nur die Bemerkung hinzufügen, daß ich, wenn ich für das humanistische Gymnasium eintrete, dabei kein persönliches oder Standesinteresse verfechte und in gewisser Weise unparteiisch bin. Ich bin Germanist; und wie meine Wissenschaft in einigen ihrer hervorragendsten Meister sowohl zur alten wie zur neueren Philologie enge Beziehungen unterhalten hat und durch beide Verbindungen bedeutend gefördert ist, so bestehen auch ihre Jünger zu annähernd gleichen Teilen aus Altphilologen und Neusprachlern, also auch aus Gymnasial- und Realschulabiturienten. Und ich habe dabei stets die Beobachtung gemacht, daß beide Gruppen von Studenten sich im allgemeinen merklich unterschieden und der eigentlich wissenschaftliche Sinn im Durchschnitt bei den ersteren besser entwickelt war. Und ich glaube, Fachgenossen werden dies bestätigen können. Diese Erfahrung bestärkt unsere Besorgnis, daß ein weiterer Rückgang oder die gänzliche Preisgabe des Gymnasiums das allgemeine Bildungsniveau in den leitenden Schichten unseres Volkes wesentlich tiefer legen würde.

Während Gymnasium und auch Realgymnasium bisher ein Privileg des männlichen Geschlechts waren, dessen Freigabe für Mädchen auch heute erst zum

kleinsten Teile erreicht ist, so hat auch das weibliche Geschlecht eine ihm eigentümliche Schulform ausgebildet, die sogenannte höhere Töchterschule. Was soll aus dieser werden im Zeitalter der gemeinsamen Erziehung? Es ist kaum anzunehmen, daß sich die Knaben der Zukunft in hellen Haufen zu ihr drängen werden. Die Frage ist nun nicht gerade sehr aktuell und brennend, denn wir kämpfen zunächst ja nur für die Möglichkeit und Zulassung der Coeducation, die Durchführung dieser wird aber noch lange auf sich warten lassen und vielleicht nie vollständig geschehen, so daß auf absehbare Zeit hinaus besondere Mädchenschulen sich stets daneben halten werden, — aber sie dient dazu, die unvermeidliche Frage nach dem Bildungswert der höheren Töchterschule in ein scharfes, grelles Licht zu rücken. Auch diese erfreut sich ja heute ziemlich allgemeiner Verurteilung; nur kann sie nicht das Zeugnis einer ruhmvollen Vergangenheit für sich anführen. Die Einsicht in ihre Unzulänglichkeit hat sich höchsterfreulicherweise auch in den beteiligten Kreisen selbst durchgesetzt und verbreitet und zu Reformplänen geführt, deren Mut und Gründlichkeit unbedingt Lob verdient. So ist auch hier alles im Fluß, wie beim Gymnasium, aber die hier vorgeschlagenen Reformen sind ungleich einschneidender und umstürzender, sie betreffen nicht Änderungen und Abstriche im einzelnen, sondern eine sehr bedeutende Erweiterung des ganzen Rahmens. Wohin die eingeleitete Entwicklung führen wird, muß die Zukunft lehren. Die bisherigen Vorschläge tragen noch einen etwas problematischen und vorläufigen Charakter; ihnen scheint noch die klare Vorstellung des zu erreichenden Zieles zu fehlen. Durch die Ausdehnung der Schuldauer von 10 auf 13 Jahre würde in diesem Punkte zum mindesten die volle Gleichwertigkeit mit den höheren Knabenschulen erreicht. Die Ausfüllung der hinzugewonnenen Zeit würde ganz naturgemäß eine weitere Annäherung an das Realgymnasium bedeuten. So ergibt sich die Frage, ob die reformierte Mädchenschule in Zukunft überhaupt noch neben jenem als besondere Schulform bestehen bleiben soll, und wenn, was ihren unterscheidenden Charakter ausmacht und bedingt. Sucht man diesen, wie es im allgemeinen geschieht und nicht wohl anders zu erwarten ist, in der Herausbildung des eigentümlich Weiblichen und der Erziehung für den besonderen Beruf des Weibes, so setzt man sich damit in Widerspruch zu dem Ideal der gemeinsamen Erziehung. Denn wenn überhaupt ein spezifisch weibliches Bildungsideal anerkannt und in der Schule als Ziel gesetzt wird, so würde die Gemeinschaftsschule, die dies ihrer Natur nach nicht leisten kann, damit in einem entscheidenden Punkte als unzulänglich und minderwertig erscheinen. Und mit ihren Zukunftsaussichten wäre es schlecht bestellt; denn welches Mädchen möchte wohl, um welchen Preis es auch sei, an seiner Weiblichkeit Einbuße erleiden?

Es ist nun nicht meine Absicht, die bisher aufgeworfenen Fragen und Probleme hier zu beantworten und zu lösen. Vielmehr will ich nur einige Gesichtspunkte aufstellen, die, nach meinen Erfahrungen, in der Diskussion dieser Fragen zu sehr außer acht gelassen sind und ohne welche doch eine wirklich gründliche und fruchtbare Erörterung nicht wohl möglich ist.

Ich betrachte dabei die Schule überhaupt als eine Anstalt, die eine gewisse Bildung mitteilt, nicht als eine, die zu einem Examen vorbereitet. Denn die Schule ist für das Leben da und nicht um des Examens willen. Das Bedürfnis des Lebens hat sie zu bestimmen, und das Examen hat lediglich zu prüfen, wieweit sie diesem Bedürfnis genügt, hat sich also selbst nach diesem zu richten. Wo das Examen Selbstzweck wird und die Schulbildung in andere Bahnen drängt, als das Bedürfnis des Lebens vorzeichnet, da liegt ein ungesunder und unhaltbarer Zustand vor. Das alles ist selbstverständlich und würde eine unverzeihliche Tri-

vialität sein, wenn nicht die heutige Praxis auf dem Gebiete des Mädchengymnasiums ihm so augenfällig und schroff widerspräche.

Bildung aber, das sollte ebenso selbstverständlich sein, Bildung ist stets und ausschließlich „formale" Bildung. Bildung besteht nie in Wissen und Kenntnissen, sondern in geistiger Disziplin, in der Entwicklung der geistigen Anlagen zu ihrer vollen Leistungsfähigkeit. Das Urteil über eine Schulform gründet sich also nicht auf den Wissensstoff, den sie lehrt, sondern auf die Erziehung zum Denken und Arbeiten, die sie gibt. Und der Wert des einzelnen Unterrichtsfaches hängt nicht vom Stoff und dessen praktischer Nutzbarkeit ab, sondern von seiner formalen pädagogischen Fruchtbarkeit. Um es am Beispiel klar zu machen: Wir lernen auf dem Gymnasium nicht deswegen lateinische Grammatik, weil es für das Leben irgendwie praktisch notwendig wäre, oder auch, weil es die Ehre eines gebildeten Menschen erforderte, zu wissen, wie der Akkusativ von mensa heißt und daß ut den Konjunktiv regiert, sondern weil die lateinische Grammatik eine vorzügliche Schulung des Sprachsinnes und des Denkens bedeutet. Diese kommt dann ohne weiteres auch der Muttersprache zugute, und sie bleibt, wenn uns auch die Einzelheiten der lateinischen Grammatik aus dem Gedächtnisse entschwinden. Es beweist daher nichts gegen den Wert der Gymnasialbildung, und diese ist dem einzelnen deswegen nicht verloren, daß man das meiste, was man auf der Schule gelernt hat, im Leben bald und gründlich vergißt. Das ist noch viel evidenter bei der Mathematik, und hier wird man es eher zugeben, weil hier keine Modevorurteile die Einsicht hindern: Für uns alle, die wir nicht aus Mathematik und Naturwissenschaft einen Lebensberuf gemacht haben, ist der praktische Nutzen der Mathematik gleich Null; und es wird fast allen ebenso ergangen sein wie mir, daß wir nämlich die ganze imposante Menge mathematischer Sätze und Formeln vollständig vergessen haben und kaum noch den pythagoräischen Lehrsatz aus dem Handgelenk beweisen könnten. Als ich die Schule verließ, behielt ich von allen mathematischen Lehrbüchern allein die Logarithmentafel, in der Annahme, daß ich sie gelegentlich würde praktisch verwerten können; ich habe bis heute noch nicht einmal Anlaß gehabt, sie aufzuschlagen. Ist nun die sehr beträchtliche Masse von Zeit und Mühe, die uns die Mathematik gekostet hat, unnütz weggeworfen? Wir sind uns alle bewußt, daß die Mathematik uns etwas gegeben hat, was damit nicht zu teuer bezahlt ist, etwas, was wir ohne sie nicht gewonnen hätten und was wir um keinen Preis missen möchten.

Man darf diesen Gesichtspunkt nicht überspannen. Neben dem formalen Wert wird auch der materielle Nutzen immer gewisse Rücksicht verlangen und namentlich in der Wahl unter gleichartigen Stoffen oft den Ausschlag geben. Wir lernen die englische Sprache trotz ihres geringen Bildungswertes und lernen nicht Sanskrit, das unter allen Sprachen die höchste Stufe formaler Entwicklung darstellt. Meistens werden sich beide Gesichtspunkte ganz gut vereinigen lassen, und überhaupt kommt für den Wert eines Faches in der Regel mehr als eine Beziehung in Betracht. So wird die lateinische Sprache nicht nur, und nicht einmal vornehmlich, um ihrer selbst willen gelehrt, sondern als die Tür zur lateinischen Literatur und zur abendländischen Gesamtkultur, deren Organ sie geworden ist. — Aber der letzte und wichtigste Gesichtspunkt für die Wahl und Bewertung einer Disziplin muß immer der formale sein. Und wenn es sich also darum handelt, weshalb auf den Gymnasien Griechisch und Lateinisch gelehrt wird, und welcher Wert ihnen zukommt, dann heißt die entscheidende Frage nicht: Was kann man mit diesen Kenntnissen später im praktischen Leben anfangen? sondern: Was gewinnen wir dabei für die Ausbildung unserer geistigen Anlagen und Fähigkeiten?

Aber so wenig der Lernstoff als Selbstzweck gelten darf, so wenig dürfen wir ihn andererseits als gleichgültig oder unwesentlich betrachten, denn die formale Bildung, auf die es uns ankommt, ist eben in hohem Grade von ihm abhängig

und an ihn gebunden. Man mag die Geographie noch so geistvoll behandeln, so kann sie doch nun und nimmer das Denken schulen, wie es die Mathematik tut. Und ebenso wenig kann die englische Grammatik jemals das ersetzen, was die lateinische leistet. Daher ist es also gerade die Abgrenzung des Lernstoffes, die Auswahl und das Rangverhältnis der Unterrichtsfächer, was den eigentümlichen Charakter und Wert der verschiedenen Schulformen bestimmt.

Wenn wir für die Beurteilung dieser den besonderen Lehrstoff in den Vordergrund stellen, so verkennen und unterschätzen wir durchaus nicht den ungeheueren Unterschied, den die Persönlichkeit der Lehrer für den Erfolg des Unterrichts ausmacht. Gewiß kann ein geborener Lehrer von Gottes Gnaden auch bei einer ganz minderwertigen Schulform Großes leisten und seinen Zöglingen einen unschätzbaren Bildungsschatz mitgeben. Und ebenso sicher kann die besteingerichtete Schulart, kann das bildendste Schulfach, vertreten durch einen geistlosen Pedanten, zu einer öden, nutzlosen Quälerei werden. Aber damit steht es so. Wenn an unseren Schulen nur solche geborenen und berufenen Erzieher wirkten, so würden alle die Fragen, die uns beschäftigen, sehr an Bedeutung verlieren. Das ist nun leider nicht der Fall und auch nicht möglich. Denn die Zahl dieser ursprünglichen Lehrtalente ist viel zu klein, um für das Bedürfnis unseres Schulbetriebes zu genügen. Und, was schlimmer ist, sie entzieht sich vollständig unserem Einflusse und unserer Kontrolle. Wir können mit aller Mühe und allem Scharfsinn nicht ein einziges echtes Talent dieser Art hervorbringen, sondern müssen sie hinnehmen, wie die Natur sie schafft. Wir können nicht einmal mit Sicherheit alle vorhandenen erkennen und an den rechten Platz stellen. Keine Einrichtung der Examina, keine Organisation des Schulwesens würde dafür volle Gewähr bieten. Die Erziehung ist also ein Produkt aus zwei Faktoren, von denen der eine, die persönliche Qualität und Leistung der Lehrer, von uns unabhängig ist, während der andere, die Einrichtung des Unterrichts, bei uns steht, von uns geleitet werden kann und muß. Wir verfahren also ganz, wie es die Natur der Sache verlangt, wenn wir alle Sorgfalt und alles Nachdenken auf diesen zweiten Punkt konzentrieren, weil dies für uns die einzige Möglichkeit ist, das Resultat der Erziehung zu beeinflussen. Wir handeln dann wie der Landmann, der ebenfalls seinen Acker bestellt, so gut er irgend kann, obwohl er weiß, daß Sonnenschein und Regen, die nicht von ihm abhängen, für den Ausfall der Ernte ebensoviel und vielleicht mehr ausmachen als alle seine Mühe.

Deshalb enthält auch das Werturteil, das wir über die verschiedenen Schulformen fällen, schlechterdings kein Urteil über die Personen, die an ihnen wirken. Auch der sittliche Wert, den wir jenen zuerkennen, hat nichts zu tun mit der persönlichen Qualität dieser. Vielmehr hat die Frage nach dem Werte der Schularten und ihre Vergleichung nur dann Sinn, wenn wir die Qualität der Lehrer und ihrer Leistungen als gegeben, gleich und konstant voraussetzen.

Wenn wir so innerhalb der Schule eine Schranke unserer Berechnung und unseres Einflusses anerkennen müssen, so dürfen wir uns auch über die notwendigen Grenzen der Wirksamkeit der Schule überhaupt nicht täuschen. Die Schule kann nämlich nicht alles. Man soll ihre Macht nicht überschätzen. Das spricht nicht gegen sie und darf uns nicht verleiten, sie weniger ernst zu nehmen. Wenn wir einmal Schulen haben — und wer wollte das anders? — so müssen wir selbstverständlich mit allem Ernst danach streben, daß diese so gut und so vollkommen sind wie irgend möglich. Aber deshalb müssen wir wissen, was die Schule kann und was nicht. Sie kann nicht dumme Menschen klug machen. Sie kann keine Intelligenz und kein Talent verleihen, sondern nur vorhandene Anlagen entwickeln. Und eben die unverkennbare starke Verschiedenheit der natürlichen Anlagen ist das stärkste Argument gegen die jetzt auch bei uns befürwortete Einheitsschule. — Sie kann ferner nur lehren, was lernbar ist. Denn Sache der

Schule ist nicht die gesamte Erziehung — dabei kommen noch ganz andere Faktoren ins Spiel und muß schließlich immer das Leben und die Selbsterziehung das Beste tun — sondern nur, soweit sie auf dem Wege des Unterrichts zu erreichen ist. Unlernbar ist nun alles, was mit dem sogenannten Gemüt zusammenhängt. Unlernbar ist Religion, wie Schleiermacher erkannt hat, unlernbar ist im Grunde auch wirkliches Kunstverständnis. Das kann man nicht lehren, wenigstens nicht direkt in eigenen Unterrichtsstunden. (Was man in den Stunden für Religion und Ästhetik bezw. Literatur- und Kunstgeschichte lehrt, ist nämlich keineswegs Religion und Kunstverständnis selbst, sondern nur Kenntnisse, die dieses entweder vorbereiten oder voraussetzen, aber nicht direkt ins Spiel setzen.) Was die Schule in dieser Hinsicht den Schülern mitgibt, das wird in der Hauptsache auf dem Einflusse einzelner Lehrerpersönlichkeiten beruhen, also auf jenem unkontrollierbaren Faktor, den wir deswegen von der Betrachtung ausschließen mußten. — Dies ist auch der Grund, weshalb ich mir Weiblichkeit und die heute so vielbesungene Mütterlichkeit nicht eigentlich als Ziel des Schulunterrichts denken kann. Selbst wenn man Spielstunden mit Puppen im Ernst in die Schule einführen wollte, wäre mir der Erfolg noch zweifelhaft. Wer sich auf den Boden der Forderung gleicher und gemeinsamer Erziehung für beide Geschlechter stellt, muß in diesem Punkte mit mir in Übereinstimmung sein.

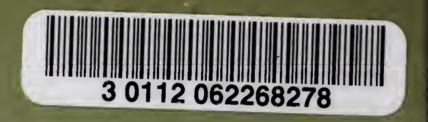
Direkt entwickeln kann die Schule zunächst nur die intellektuellen Fähigkeiten: Beobachtung, Gedächtnis, Denken und Verstehen. Das ist die wichtigste Aufgabe der einzelnen Lehrgegenstände: Die beschreibende Naturwissenschaft schult das Anschauungsvermögen, Mathematik das abstrakte, deduktive Denken, die Antike das Verständnis für Kulturschaffen usw. Bei diesen Dingen spielt der Geschlechtsunterschied keine Rolle. Es gibt kein männliches und weibliches Denken, sondern nur logisches und unlogisches, entwickeltes und unentwickeltes. — Ausbilden kann die Schule ferner gewisse sittliche Qualitäten. Aber nicht Sittlichkeit schlechthin und nicht durch besondere „ethische" Fächer. Durch die Lehren und Vorschriften der Ethik, wie durch Lob und Tadel, Disziplin und Strafe läßt sich, mit Kant zu reden, nur die äußere Legalität des Verhaltens, niemals die innere Moralität der Gesinnung erreichen. Entwickeln kann die Schule in Wahrheit nur diejenigen sittlichen Momente, die der Unterrichtsbetrieb selbst verlangt, und das läßt sich in eins zusammenfassen: sie kann zur Arbeit erziehen und zu den für die Arbeit erforderlichen Tugenden: Ernst, Eifer, Pflichttreue, Selbsttätigkeit. Die intellektuelle und die sittliche Aufgabe der Schule fallen also durchaus zusammen. Daß in beiden Hinsichten das Gymnasium mehr leistet als die Töchterschule (obwohl es keine „ethischen" und gemütsbildenden Fächer hat), wird kein Kundiger bestreiten. Aber auch sein sittlicher Mehrwert beruht, ich wiederhole es, eben darauf, daß es in seinem Lehrplane Fächer enthält, deren Bewältigung vom Schüler eine ernstere, gründlichere, intensivere Form geistiger Arbeit erfordert. Wer diesen Vorteil den Mädchen vorenthalten zu müssen glaubt, der will also die Inferiorität des Weibes verewigen.

Und nun komme ich zum Letzten und Wichtigsten. Zweck der Schule ist Bildung, d. h. Entfaltung der geistigen (und sittlichen) Anlagen. Aber es handelt sich doch letzten Endes nicht um eine beliebige Vielheit einzelner Anlagen, sondern diese hängen unter sich innig zusammen und sind nur Organe des lebendigen Menschen, in dem ihre Einheit liegt. So ist denn auch die Bildung nicht ein zusammengewürfeltes Sammelsurium von Einzelheiten, sondern ein Ganzes und eine Einheit. Diese Einheit liegt, wie der Zweck der Schule überhaupt, in der Beziehung zum Leben. Sie drückt die Tauglichkeit für eine gewisse Art zu leben aus. Darauf beruht auch der Unterschied der niederen und höheren Bildung. Jene ist die Erziehung zum gewöhnlichen praktischen Leben, die Bildung, die man zur Gütererzeugung und zum Erwerb braucht. Ihr Hauptstück ist die Entwicklung des

technischen Verstandes, der die Elemente der Wirklichkeit theoretisch und praktisch verarbeitet. Es gibt hierbei viele Stufen und Grade, und die Unterscheidung der Volks- und Mittelschulen trägt dem Rechnung. Es ist natürlich ein weiter Weg vom Kochen einer Suppe und vom Bestellen eines Kartoffelackers bis zur Erfindung einer Maschine. Und doch sind im wesentlichen dieselben Geisteskräfte dabei im Spiel: Naturkenntnis, Beobachtung, Urteilsfähigkeit, logisch-kausales Denken, analysierender und kombinierender Verstand. Ganz anders ist das Bildungsziel des humanistischen Gymnasiums, das im Grunde allein den Namen einer höheren Schule verdient. Dieses will für jene höhere Form der Arbeit und Produktion erziehen, die wir Kultur nennen, zur Teilnahme an ihr, wenn nicht als Schaffender, so doch als dienendes Glied, zum Empfangen und Vermitteln. Für diesen Zweck bedarf es, außer dem logisch-technischen Verstande, den es natürlich ebenfalls nicht entbehren kann, zweier ganz anders gearteter Denkweisen: erstens der Vernunft, des abstrakten, selbstschöpferischen, synthetischen Denkens, dessen hohe Schule die Mathematik ist; zweitens des Verständnisses, der Fähigkeit, fremdes Seelenleben in sich zu reproduzieren. Dies ist der eigentliche Inhalt der philologischen und historischen Disziplinen, die sämtlich im Kerne angewandte Psychologie und zugleich selbst eine Form des Kulturwirkens sind. Wegen des Überwiegens dieser Fächer, die es recht eigentlich mit dem Menschen als dem Erzeuger der Kultur zu tun haben, nennen wir die Bildung, die das Gymnasium vermittelt, die humanistische. Für diese ganze philosophisch-philologisch-historische Bildung aber hat die Antike einen unentbehrlichen und unersetzlichen Wert.

Und die höhere Töchterschule? Welche Art von Bildung bringt sie hervor? Offenbar keine von den beiden erwähnten Formen. Und doch glaube ich, auch sie hat ein bestimmtes einheitliches Bildungsideal: das Ideal der Dame als Herrscherin des Salons, der Dame, die weder materielle noch kulturelle Arbeit leistet, aber alle Bildung in sich aufnimmt und in der geselligen Unterhaltung verausgabt. Mir scheint, die große und ruhmreiche Rolle, die einzelne Frauen in der Umgebung unserer großen Dichter und namentlich die ästhetischen Salons in der Zeit der Romantik gespielt haben, hat, vielleicht unbewußt, den Begründern der höheren Töchterschule vorgeschwebt. Aber, was einzelne begnadete Frauen dank einer ungewöhnlichen Naturanlage vermochten: ohne selbst produktiv zu sein, allein durch ihren seelischen Reichtum und das mitfühlende und mitlebende Verständnis die Schaffenden ihrer Umgebung und dadurch die Kultur selbst mächtig zu fördern, das taugt nicht ohne weiteres zum Ideal für die Masse der Durchschnittsmenschen und läßt sich nicht durch Schulerziehung erreichen. Außerdem ist in unserer Zeit dafür kein Raum mehr. Unser Leben ist zu hart, zu anspruchsvoll geworden, zu sehr von ernster Arbeit absorbiert. Aber der eigentliche Grund, warum jenes Streben scheitern mußte, liegt tiefer: das Ideal ist in sich selbst hohl und nichtig. Es beruht auf dem gefährlichen Irrtum, daß man Bildung nur so nippen, von außen in sich aufnehmen, ohne eigene Arbeit und Anstrengung sich aneignen könne. Aber was dabei herauskommen muß, angelesenes Zeug, Nachschwatzen fremder Meinungen, ist als Bildung wertlos. Wahre Bildung kann man nur in eigener Arbeit erringen, wie denn, nach dem Worte des Epicharm, die Götter uns alles Gute nur um den Preis der Mühe verkaufen. Denn sie ist eben nichts Fertiges, keine äußerlich übertragbare Ware, sondern lebendige Leistung des tätigen Geistes. Nur im Spiel der eigenen Kräfte bilden wir das Wirken fremder Geistesmacht in uns nach. Wer also wahre Bildung haben will, der muß die Mühe des Denkens und Verstehens nicht scheuen; und die Schule, die zur Bildung führen soll, muß vor allem zu dieser Denkarbeit erziehen.

Nachwort der Redaktion. Wir haben diesen gedankenreichen Aufsatz gern abgedruckt, können aber nicht umhin zu bemerken, daß die Meinung des Verfassers über das Bildungsideal der höheren Mädchenschule objektiv unzutreffend ist. Die höhere Mädchenschule will die zukünftige Frau vor allen Dingen instand setzen, an dem Bildungsleben ihrer Zeit teilzunehmen und dadurch ihre geistige Sendung hauptsächlich als Gattin und Mutter zu erfüllen. Das ist von den Stellen, die durch amtliche Tätigkeit und Erfahrung dazu berufen sind, sehr oft und unzweideutig ausgesprochen worden. Ob die höhere Mädchenschule in ihrer jetzigen Form fähig ist dieses Ideal zu verwirklichen, ist eine Frage, die auf einem anderen Blatte steht. W.



Auszug aus dem Stellenvermittelungs-Register des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins

Zentralleitung: Frl. J. RODENACKER, BERLIN W. 35,
Genthinerstraße 16, Gartenhaus I. Sprechstunden: Wochentags 11—3 Uhr, Sonnabends 11—1 Uhr.

Für eine höhere Privatschule in Schlesien wird zum sofortigen Antritt eine wissensch. gepr. Lehrerin gesucht zum Unterricht für Französisch und Deutsch auf der Mittel- und Oberstufe. Französisch im Ausland erlernt Bedingung. Gehalt 12—1400 Mk.

Für eine Privatschule in Hessen-Nassau wird für Mitte Oktober 1904 eine wissensch. gepr. oder Sprachlehrerin gesucht für Englisch u. Französisch. Gehalt 1100 Mk.

Für eine Familienschule in Braunschweig wird für sofort eine Lehrerin mit wissensch. oder Volksschulexamen gesucht zum Unterricht für 6—8 Mädchen im Alter von 6—10 Jahren und 3—4 Knaben im Alter von 6—8 Jahren. Gehalt nach Übereinkunft.

Für ein Pensionat im Harz wird zum baldigen Eintritt eine erfahrene, wissensch. gepr. Lehrerin gesucht zum Unterricht in deutschen Fächern. Gehalt 800 Mk. und freie Station.

Eine Oberamtmanns-Familie in Schlesien sucht zum Beginn des Winterhalbjahres eine musikalische, wissensch. gepr. Erzieherin zum Unterricht für 2 Mädchen im Alter von 7 und 12 Jahren. Gehalt 600 Mk.

Für eine Privatschule in Westpreußen wird zum Beginn des Winterhalbjahres eine wissensch. gepr. Lehrerin evang. oder kath. Konfession gesucht. 40 Mädchen und Knaben im Alter von 6—14 Jahren werden von 2 Lehrerinnen in 2 Klassen unterrichtet. Gehalt 1000 Mk., eventl. mehr.

Eine adlige Familie in Westfalen sucht zum s[o]fortigen Eintritt eine junge, wissensch. gepr. Er[]zieherin zum Unterricht für ein Mädchen von 8 un[d] einen Knaben von 11 Jahren. Latein bis Quar[ta] Bedingung. F.-A. Eigenes Wohn- und Schlafzimme[r]. Gehalt 800 Mk.

Eine gräfliche Familie in Mitteldeutschland such[t] zum sofortigen Eintritt eine musik., wissensch. gep[r.] Erzieherin evang. oder kath. Konfession zum Unter[richt] für ein Mädchen von 9 Jahren. Engl. oder Franz. i[m] Ausland erlernt Bedingung. Gehalt 1000 Mk.

Zum 1. Oktober 1904 oder 1. April 1905 ist in d[er] Provinz Brandenburg eine höhere Mädchenschule z[u] verkaufen. Die Schule besteht seit 14 Jahren. Vo[r]steherinnen-Examen nicht Bedingung, doch erwünsc[ht], da die Schule durch eine tüchtige Kraft sehr gehob[en] und auch erweitert werden könnte. Der Kaufpre[is] beträgt 9000 Mk. für Haus, Schule und Inventa[r], eventl. kann nur Schule und Inventar für 600 M[k.] übernommen werden, dann beträgt die Jahresmie[te] 400 Mk., Teilzahlung bewilligt.

Für die zu besetzende zweite Lehrerinnenstel[le] einer höheren Privatschule in Ostpreußen wird zu[m] 15. Oktober 1904 eine junge, wissensch. gep[r.] Lehrerin gesucht. Gehalt 1100 Mk.

Eine adlige Familie in Pommern sucht zu[m] 15. Oktober 1904 eine junge, musik., wissensc[h.] gepr. Erzieherin zum Unterricht in allen Fäche[rn] für ein Mädchen von 10 und einen Knaben v[on] 6 Jahren. Gehalt nach Übereinkunft.

Die Adressen der Lehrerinnen und Stellen dürfen nicht weitergegeben werden.

Nur Mitglieder des Vereins werden berücksichtigt. Dieselben haben si[ch] als solche durch Einsendung ihrer Beitragsquittung für das laufende Vereinsjahr auszuweise[n].

Beitrittserklärungen sind an die Geschäftsstelle des Vereins, Berlin W. 35, Genthine[r]straße 16, Gartenhaus I, dagegen Aufträge, Stellengesuche und Kommissionsgebühren a[n] die Zentralleitung zu richten. Adresse: Frl. J. Rodenacker, Zentralleitung der Stelle[n]vermittlung des Allgem. Deutschen Lehrerinnenvereins, Berlin W. 35, Genthinerstraße 1[6], Gartenhaus I. Sprechstunden: Wochentags von 11—3 Uhr, Sonnabends von 11—1 Uh[r].